

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Emanuele Miola e Rosa Pugliese

Volume 5, 2021



CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Emanuele Miola e Rosa Pugliese

Volume 5, 2021

Collana
CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS
(CLUB-WPL)

Comitato di Direzione

Cristiana De Santis
Nicola Grandi
Francesca Masini
Fabio Tamburini

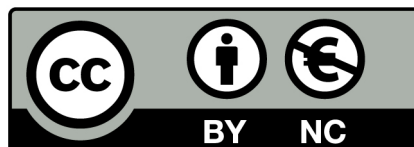
Comitato Scientifico

Marianna Bolognesi
Claudia Borghetti
Chiara Gianollo
Elisabetta Magni
Yahis Martari
Caterina Mauri
Marco Mazzoleni
Emanuele Miola
Rosa Pugliese
Mario Vayra
Matteo Viale

*Il CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna nasce nel 2015
con l'obiettivo di riunire coloro che, all'interno dell'Alma Mater,
svolgono attività di ricerca in ambito linguistico.*

*Il CLUB organizza ogni anno un ciclo di seminari e pubblica una selezione
degli interventi nella collana CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS.*

*I volumi, sottoposti a una procedura di peer-review, sono pubblicati online sulla
piattaforma AMS Acta dell'Università di Bologna e sono liberamente accessibili.*



CC BY-NC

CLUB Working Papers in Linguistics, Volume 5, 2021
ISBN: 9788854970649

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
<http://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB>

CLUB Working Papers in Linguistics

Volume 5

a cura di *Emanuele Miola e Rosa Pugliese*

Indice

Presentazione <i>Emanuele Miola e Rosa Pugliese</i>	5
Trattare gli errori a scuola: fra regolarità attese e sperimentazione linguistica <i>Cecilia Andorno e Anna Boario</i>	9
ParlaTO: la variazione (e il repertorio) in un corpus di parlato <i>Massimo Cerruti</i>	23
Prospettive di ricerca per valutare la competenza lessicale in una lingua seconda <i>Francesca Gallina</i>	41
Potenziali <i>marker</i> linguistici nello scritto di pazienti con Anoressia Nervosa: uno studio con tecniche di NLP <i>Giulia Minori</i>	57
The semantics behind the reanalysis of French articles in French-based creoles <i>Laura Tramutoli</i>	77
Sezione “Leggere per comprendere a partire dai dati INVALSI”	
Insegnare a leggere e capire <i>Mario Ambel</i>	103

Text comprehension: the role of individual differences <i>Lucia Mason e Angelica Ronconi</i>	119
Qualche osservazione sociolinguistica sulle prove INVALSI <i>Emanuele Miola</i>	135
Quattro caratteristiche dell'analisi logica. Considerazioni a margine delle prove INVALSI del grado 8 <i>Diego Pescarini</i>	149
<i>Heri dicebamus</i> . Competenze linguistiche prima e dopo la pandemia <i>Alberto A. Sobrero</i>	165

Prospettive di ricerca per valutare la competenza lessicale in una lingua seconda

Francesca Gallina

Università di Pisa

francesca.gallina@unipi.it

Abstract

La valutazione del lessico è una pratica didatticamente rilevante nel contesto educativo, ma è altresì una pratica assai diffusa nel sistema certificatorio e, negli ultimi decenni, anche negli studi dedicati alla descrizione dei processi di sviluppo della competenza lessicale. In ambito anglosassone si è sviluppato un vero e proprio filone di studi noto come *Vocabulary Assessment*, che nel corso del tempo ha visto alternarsi diversi approcci e metodi per osservare il lessico e la competenza lessicale, in relazione al quadro teorico di volta in volta dominante. Il contributo intende ricostruire sinteticamente l'evoluzione di tali approcci per poi prendere in esame le prospettive che si aprono quando si valuta il lessico, così come le prospettive di ricerca ad oggi esplorate per poter valutare un costrutto multidimensionale e ancora per certi versi non sufficientemente esplorato quale il lessico e la competenza lessicale in L2. Verranno discussi anche alcuni esempi di test lessicali utilizzati per valutare le molteplici dimensioni della competenza lessicale e come il lessico sia usato nelle abilità comunicative.

1. Introduzione

Nell'ambito del *Language Testing and Assessment* (LTA) i paradigmi teorici di riferimento, gli approcci alla valutazione e le tecniche impiegate per valutare la competenza in una L2 sono cambiati nel corso del tempo. Tradizionalmente la storia del LTA viene scandita in tre periodi (Spolsky 2017): l'era prescientifica, l'era strutturalista e l'era psicosociolinguistica e comunicativa. In ciascuna di queste tre fasi il lessico ha avuto un qualche ruolo, pur nella varietà delle modalità valutative e della definizione del costrutto di riferimento.

Nell'ambito dell'epoca prescientifica, che si estende fino agli anni Quaranta del Novecento, veniva praticata una valutazione intuitiva, basata su tecniche come la traduzione e la produzione libera, di cui veniva valutata la correttezza delle scelte lessicali rispetto alla norma, senza però alcun fondamento teorico linguistico o psicometrico. Il

lessico non rappresentava un costrutto autonomo.

Durante l'epoca strutturalista, che avvia l'era scientifica del LTA verso gli Cinquanta e in cui le istanze psicometriche dominavano l'approccio alla valutazione, si affermarono con forza test a punti discreti. Il lessico veniva assunto quale costrutto indipendente da altre dimensioni della lingua, con un focus soprattutto sul legame forma/significato e utilizzando, ad esempio, tecniche di riconoscimento o scelta multipla.

Nel periodo successivo, che possiamo definire integrativo e sociolinguistico, il LTA introdusse test integrati e pragmatici, come il dettato o il cloze test lessicale, in cui il lessico viene valutato in contesto e come parte di un costrutto più ampio, con un focus anche in questo caso sul legame forma/significato.

Infine, nell'epoca comunicativa, con l'affermarsi negli anni Ottanta di task di produzione e comprensione scritta e orale, il lessico assunse ruoli differenti, venendo talvolta trattato come costrutto autonomo e in altri casi integrato, così come potendo essere esplicitato o meno tra i criteri e i descrittori delle griglie di valutazione.

Tale breve sintesi della storia del LTA mostra chiaramente come l'attenzione alla dimensione lessicale in tale ambito sia una costante, pur con tutte le distinzioni necessarie a seconda del paradigma teorico e operativo assunto nelle diverse ere del LTA. Se la presenza del lessico nel LTA attraverso approcci e modelli valutativi diversi certamente dà sostegno a una riflessione interamente dedicata alla valutazione della competenza lessicale in una seconda lingua, essa non costituisce tuttavia l'unico motivo per il quale è opportuno riflettere sulla valutazione di tale competenza.

Il lessico occupa un posto privilegiato sia nella prospettiva di chi apprende una seconda lingua e vede nelle parole che via via impara a riconoscere e usare un segno tangibile dei propri progressi, sia nella prospettiva di chi la insegna e vi dedica larga parte del proprio tempo. Di recente il lessico ha assunto centralità anche tra chi si occupa di acquisizione, così come tra chi si occupa di valutazione delle competenze linguistico-comunicative. Tale centralità è ben sintetizzata da Read (2013: 1) che vede nel lessico una componente fondamentale della capacità di usare una lingua e pertanto, in un certo qual modo, ogni forma di valutazione è assumibile come una misura della competenza lessicale dell'apprendente. Se, dunque, il lessico è un fattore centrale nello sviluppo delle abilità comunicative, conseguentemente esso può giocare un ruolo di primo piano anche nel LTA in generale.

A tali fattori si somma anche il fatto che molti studi hanno messo in rilievo un'alta correlazione tra i test lessicali e i test di competenza più generali, tanto che è possibile anche ipotizzare una certa capacità predittiva della valutazione lessicale rispetto alla più generale competenza linguistico-comunitiva (Miralpeix 2020: 189).

Obiettivo del presente lavoro è, dunque, quello di avviare i primi passi di una riflessione sulle prospettive di ricerca e sui metodi per valutare la competenza lessicale in una seconda lingua, partendo dall'inquadramento storico del *Vocabulary Assessment* e sollevando alcune questioni critiche che sorgono nel momento in cui si ci propone di valutare il lessico e la competenza lessicale. Verrà successivamente proposta una sintesi degli approcci e dei metodi finalizzati alla valutazione del lessico.

2. Il *Vocabulary Assessment*: un breve profilo storico

Prima di entrare nel vivo di ciò che significa valutare il lessico e la competenza lessicale e discutere le questioni che conseguentemente si aprono o le modalità che abbiamo a

disposizione per valutare, ci pare utile tracciare un breve profilo storico dello sviluppo della valutazione del lessico. La pratica di valutare il lessico nel LTA non è certo cosa nuova; come abbiamo visto nel paragrafo precedente, tuttavia, uno specifico interesse del LTA verso il lessico ha portato soprattutto in ambito anglosassone allo sviluppo di un filone di testing, il *Vocabulary Assessment*, che ha una storia più recente.

Secondo Read (2012), anche se il primo articolo di *Vocabulary Assessment* risale al 1935, è a partire dagli anni Ottanta e Novanta che si hanno le prime pubblicazioni relative a misure lessicali e procedure finalizzate a valutare aspetti delle conoscenze e delle competenze lessicali. Negli anni Ottanta fioriscono i primi studi sui test lessicali, che in una prima fase erano però collocati all'interno di ricerche sulla comprensione del testo e sulla relazione tra comprensione e competenza lessicale. Nella decade successiva, anche a seguito delle modellizzazioni teoriche e descrittive dei processi di sviluppo della competenza lessicale proposte in quegli anni, nella discussione su come valutare il lessico entrano temi come la multidimensionalità della competenza lessicale (su cui torneremo nel paragrafo 3), l'ampiezza delle conoscenze lessicali e la differenza tra la valutazione del lessico in contesto e in isolamento. Nello stesso periodo appaiono anche i primi studi di validità sui test lessicali e i primi test standardizzati. Dopo il 2000 vengono pubblicate le prime monografie dedicate alla valutazione del lessico (Milton 2009; Read 2000) o che riservano alla misurazione e alla valutazione del lessico ampio spazio (Bardel et al. 2013; Daller et al. 2007; Meara & Miralpeix 2007; Schmitt 2010), accompagnate da molti lavori su test che misurano la dimensione produttiva e ricettiva, i diversi aspetti delle conoscenze lessicali, la definizione del costrutto del test e la relazione tra competenza lessicale, competenza linguistico-comunicativa e abilità.

Uno dei limiti del *Vocabulary Assessment* è dato dal fatto che per lungo tempo molti ricercatori che se ne sono occupati hanno sviluppato i propri studi senza alcuna collaborazione o interazione con gli studi acquisizionali o il più ampio filone del LTA. Tale mancanza di dialogo ha avuto come conseguenza da un lato il fatto che non venisse elaborato un modello teorico di competenza lessicale capace di diventare punto di riferimento per la definizione del costrutto nella prospettiva del LTA e, d'altro canto, una carenza di un'ampia e solida validazione degli studi di valutazione della componente lessicale. I test che sono stati impiegati per misurare il lessico negli studi acquisizionali hanno impiegato formati come le *checklist*, gli accoppiamenti parola/definizione, il completamento di una parola, ecc. Ciò che accomuna il testing lessicale sia nell'ambito del LTA che della linguistica acquisizionale è il fatto di essersi entrambi focalizzati principalmente sulle conoscenze lessicali, anziché sulle competenze lessicali, ovvero di aver posto maggior attenzione sulla conoscenza di elementi lessicali a discapito di una valutazione della competenza linguistica, una valutazione fondata su un costrutto più ampio e su un contesto più esteso rispetto a test basati su item lessicali isolati.

3. Alcune questioni critiche

Nel momento in cui ci si propone di valutare il lessico, è opportuno discutere alcune questioni preliminari, che hanno un certo grado di criticità e che pertanto necessitano di essere sollevate a priori rispetto al processo di progettazione e costruzione di un test lessicale. Alcune di tali questioni sono fondanti, dal momento che parlare di valutazione del lessico e della competenza lessicale presuppone che sia chiaramente definito cosa si intende per parola, per lessico e per competenza lessicale.

Secondo il GRADIT (De Mauro 1999) *parola* nel suo uso fondamentale è intesa come unità distinguibile all'interno di una frase, mentre nell'uso tecnico-specialistico è un'entità costituita da uno o più morfî, con un accento in rilievo che ne garantisce l'unità, un certo margine di libertà di dislocazione nella frase, la non intercalabilità di altre entità simili dentro il significante, una certa rigidità della successione dei morfî. In tale prospettiva possiamo includere nell'insieme costituito dalle parole una base tematica radicale con eventuali formanti, prefissi, infissi e suffissi, la composizione di più basi tematiche come nei composti, l'unione di più lessemi come nei lessemi complessi, le polirematiche, ecc. Decidere dunque quali di queste possibilità costituiscono delle parole ha delle implicazioni rilevanti per la valutazione, poiché significa, ad esempio, ammettere, o escludere, le espressioni polirematiche dai test lessicali di una L2.

Sempre prendendo come riferimento il GRADIT, il lessico può essere interpretato come l'insieme delle parole di una lingua, ma anche delle regole di formazione di altre parole, ovvero dei vocaboli usati dai parlanti e dei vocaboli di uso potenziale. Inoltre, il fatto che le parole non vivano in isolamento, ma che in prospettiva saussuriana esse siano legate al tempo, allo spazio e alla massa parlante, ci porta a intendere il lessico come un sistema aperto, creativo, variabile, sia a livello collettivo che individuale, fondato sull'uso linguistico da parte dei parlanti, articolato in una rete di relazioni tra parole, che a loro volta assumono in sé diverse dimensioni, da quella fonetica a quella sintattica.

La scelta nel definire concetti come *parola* e *lessico* ha evidentemente delle ricadute notevoli sul LTA, poiché implica una scelta su quale unità di misura adottare. Se in ambito internazionale il *Vocabulary Assessment* ha sempre utilizzato come riferimento la famiglia di parole, che comprende tutte le forme flesse e derivate da una singola parola, ultimamente la tendenza è stata quella di preferire il lemma come unità di misura per il lessico, come del resto già in uso negli studi sul lessico di ambito italiano (Kremmel 2016). Il vantaggio nell'uso del lemma rispetto alla forma di parola o alla famiglia lessicale dipende sia dal fatto che nel lessico mentale si registrano le forme base di un lemma cui leghiamo a seconda del concreto contesto d'uso i suffissi necessari di volta in volta, almeno per ciò che concerne le lingue indoeuropee (Aitchinson 2003), sia perché didatticamente si ha un minor carico di apprendimento nell'imparare la forma base cui applicare le proprie conoscenze morfologiche, sintattiche e pragmatiche. A ciò aggiungiamo che nell'interpretazione dei risultati di un test lessicale costituito da lemmi è più chiaro cosa ci dice una risposta costituita da un lemma rispetto a una famiglia di parole di cui l'apprendente potrebbe conoscere un solo elemento, come ad esempio *società*, ma non tutte le altre parole come *socializzazione*, *socializzare*, *asociale*, *socialmente*, ecc.

Tale complessità determina naturalmente alcune ricadute sulla valutazione del lessico e della competenza lessicale, soprattutto alla luce delle considerazioni di Alan Davies (2008: 109):

Le parole assumono il loro significato quando sono inserite in un contesto: al di fuori di esso sono, per così dire, prive di significato. Per questo motivo, se dobbiamo valutare il lessico, questo deve essere fatto attraverso una misurazione che viene realizzata in un contesto. *Ma sta proprio qui il paradosso: più contesto forniamo, più il lessico perde la sua lessicalità. E in questo caso possiamo continuare ad affermare che stiamo testando il lessico?*

Anche la definizione di ciò che intendiamo per competenza lessicale è fondamentale, poiché da questa dipende la definizione del costrutto stesso di un test. Nel corso degli

ultimi anni si sono affermati modelli descrittivi basati sulla convinzione che la competenza lessicale sia multidimensionale (Henriksen 1999; Read 2000; Wesche & Paribakht 1996).

La prima dimensione è di tipo quantitativo (ampiezza del lessico) e si riferisce al numero di parole conosciute, attivamente e passivamente, indipendentemente dal livello di conoscenza che di esse ha l'apprendente.

La seconda dimensione si fonda su una conoscenza qualitativa (profondità delle conoscenze), anche se in letteratura non è uniforme e condiviso il modo di intenderla, poiché essa viene intesa come conoscenza, ricettiva e/o produttiva, dei diversi aspetti di una parola (forma, significato, usi, frequenza, registro, legami associativi e collocazioni sulla base della proposta di Nation 2001), ma in questo modo si trasforma in un oggetto di difficile misurazione tramite un solo strumento.

La terza dimensione riguarda invece la velocità con cui accediamo alle conoscenze lessicali nelle abilità linguistiche (accessibilità o automaticità), per cui dipende essenzialmente dall'organizzazione del lessico e in un certo senso può essere interpretata anche come fluenza, secondo il modello di *lexical space* di Daller et al. (2007: 8).

La complessa e multidimensionale natura del lessico e della competenza lessicale porta necessariamente a interrogarsi su come e quanto tale natura si rifletta nei processi di misurazione e valutazione del lessico. Come è possibile valutare aspetti tanto diversi tra loro? È possibile tenere in considerazione le diverse dimensioni in contemporanea? Come vedremo nel paragrafo successivo, gli approcci e i metodi elaborati finora hanno optato principalmente per test focalizzati su una sola dimensione alla volta.

4. Approcci e metodi per valutare la competenza lessicale

Nel momento in cui ci sia appresta a svolgere una qualsiasi operazione di valutazione è innanzitutto necessario esplicitare con chiarezza quale scopo ha tale operazione, ovvero quali obiettivi si pone il test. Le ragioni per le quali decido di valutare il lessico possono infatti essere di natura diversa, anche a seconda del contesto in cui ci muoviamo, il che determina che di un test è possibile fare usi diversi, e che possiamo interpretarne i risultati con tutte le conseguenze che ne derivano per coloro che in qualche modo sono interessati dal processo valutatorio, siano essi apprendenti, insegnanti, istituzioni scolastiche, ricercatori, famiglie, ecc. Un test ha lo scopo di raccogliere informazioni affidabili che aiutino il processo decisionale basato sulla valutazione, per cui si rende necessario innanzitutto definirne con precisione lo scopo.

Un test lessicale utile per approfondire le conoscenze attuali su come si acquisisce il lessico e come si sviluppa la competenza lessicale non avrà la stessa validità e utilità se applicato in un contesto certificatorio o educativo. I test lessicali che sono utilizzati nell'ambito della ricerca linguistica vengono proposti a campioni non estesi di informanti, hanno una durata piuttosto lunga per consentire di raccogliere il maggior numero di dati possibile, spesso si accompagnano a interviste agli informanti per approfondire l'indagine ecc., per cui non hanno alcuna rilevanza applicativa, ma sono finalizzati solo ad ampliare lo stato delle conoscenze su come si sviluppa la competenza lessicale. Anche i test di valutazione lessicale di ambito clinico hanno obiettivi e destinatari diversi rispetto ai test lessicali che vengono abitualmente impiegati nella valutazione del lessico in contesto educativo o certificatorio.

I test standardizzati su larga scala possono prevedere delle prove lessicali, all'interno

di un set di prove su altre dimensioni linguistiche e altre abilità, come ad esempio accade negli esami di certificazione linguistica o nelle prove INVALSI. In tali casi l'obiettivo non è, come avviene in contesto educativo, quello di condizionare in qualche modo il comportamento degli apprendenti, ma può essere, ad esempio, quello di valutare l'efficacia di programmi di apprendimento (Read 2000: 152). Nel caso delle certificazioni il fatto che il lessico entri nel costrutto di riferimento sottolinea il ruolo da esso assunto all'interno della modellizzazione teorica di ciò che è la lingua come oggetto di valutazione e serve per completare il quadro che dipinge lo stato delle competenze linguistico-comunicative del candidato all'esame, determinando se è in possesso di quei requisiti che vengono fissati in base agli standard di riferimento.¹ I test focalizzati sul lessico che possono essere utilizzati in contesto educativo hanno evidentemente finalità, modalità e destinatari diversi, potendo essere *placement test* focalizzati sulle parole che verranno insegnate in un corso o che sono ritenute un prerequisito per il corso, *achievement test* per valutare l'apprendimento delle parole insegnate, test diagnostici sulle parole che ci attendiamo un apprendente conosca a un certo livello, test per incentivare la motivazione sulle parole insegnate di recente o più utili per l'apprendente, test di *proficiency* su un ampio spettro di parole.

4.1 Le dimensioni dei test lessicali

Abbiamo visto come nelle diverse ere del testing siano stati impiegati formati differenti per osservare la competenza lessicale, da quelli discreti a quelli comunicativi. Secondo Read (2000: 7–8) non si tratta di una vera e propria dicotomia, poiché entrambe le prospettive rientrano in un quadro unitario da cui selezionare il test più appropriato per i propri obiettivi e il proprio contesto. Per poter dunque analizzare e distinguere i test lessicali in base alle loro caratteristiche lo stesso Read propone tre dimensioni:

1. *Discrete – Embedded*
2. *Selective – Comprehensive*
3. *Context-independent – Context-dependent*

Le tre dimensioni vanno intese come dei *continua*, su cui si collocano i diversi tipi di test che possiamo utilizzare per la valutazione del lessico. La prima dimensione ha a che vedere con il costrutto del test, oscillando tra i test lessicali discreti, che assumono il lessico come costrutto indipendente e quindi lo valutano separatamente rispetto ad altre dimensioni, e i test lessicali integrati, che inseriscono il lessico in un costrutto più ampio e lo osservano, ad esempio, all'interno di task come una produzione scritta. I test discreti vengono percepiti come test lessicali per eccellenza, ma va precisato che la distinzione rispetto al test lessicale integrato non sta semplicemente nelle modalità di presentazione del lessico (parole isolate vs parole in contesto), ma nel modo di intendere il costrutto di riferimento della valutazione.

La seconda dimensione considera l'estensione del lessico che si vuole misurare, ovvero conduce a una scelta tra test che selezionano un certo numero di parole per costruire gli item e i test comprensivi che invece non si basano su una selezione di parole. La selezione delle parole da rendere oggetto di valutazione è una questione di importanza

¹ Sulla valutazione del lessico nelle certificazioni ci sia consentito rimandare a Gallina (2019).

capitale per il testing lessicale, qualunque sia il criterio in base al quale viene effettuata, come ad esempio la frequenza d'uso di una parola o la necessità di testare un certo lessico di ambito specialistico. Nei test omnicomprensivi la scelta del lessico oggetto di valutazione non è fatta a priori, ma sono prese in considerazione per la valutazione tutte le parole che vengono usate ad esempio nei task di produzione.

La terza e ultima dimensione gioca invece sul ruolo del contesto, collocando a un estremo del continuum i test con gli item in isolamento e all'opposto i test in cui la soluzione deriva dalla capacità di utilizzare le informazioni contestuali, andando oltre il significato della singola parola. I test indipendenti dal contesto possono, a prima vista, sembrare quasi test lessicali prototipici dal momento che si focalizzano su di un'unità lessicale, ma d'altra parte nell'uso linguistico una parola non è mai isolata, per cui anche in contesto valutatorio vale la pena proporre dei test lessicali dipendenti dal contesto.

Volendo dunque sintetizzare i possibili modi in cui un test può essere progettato sulla base delle dimensioni proposte da Read, possiamo immaginare un continuum, lungo il quale collocare i test in base a quanto contesto è necessario per eseguire il task. A un estremo, come da Figura 1, troviamo i test con gli item isolati, come ad esempio i task di abbinamento parola/immagine, le *checklist*, ecc. in cui non è necessario riferirsi al contesto d'uso di una unità lessicale per risolvere il test. All'estremo opposto si hanno i task comunicativi, in cui il lessico viene osservato e valutato tramite le abilità comunicative. Nel mezzo possiamo invece trovare dei test lessicali in cui il lessico è presentato in contesto, ma le strategie di risoluzione non sempre fanno leva su un contesto molto esteso, come accade ad esempio nel cloze test o nei completamenti di frase.

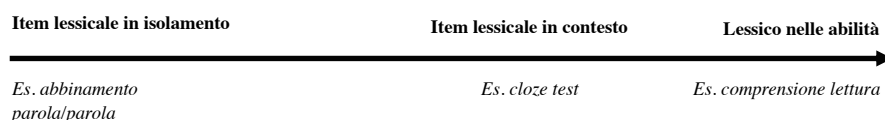


Figura 1. Il continuum dei test lessicali.

La scelta di un test posto in uno dei punti di questo continuum dipende essenzialmente dallo scopo che ci diamo: se voglio indagare la conoscenza del legame forma/significato anche un test in isolamento può essere sufficiente, come ad esempio la traduzione da L2 a L1 di un'unità lessicale, se invece voglio verificare la capacità di usare un certo target lessicale dovrò necessariamente ricorrere a test che si spingono verso il lato destro del nostro continuum.

4.2 Metodi per valutare il lessico: tra quantità, qualità, accessibilità, organizzazione e abilità

Se la competenza lessicale viene descritta come un oggetto multidimensionale, è evidente che non è facile individuare un test lessicale capace di informare contemporaneamente su questa molteplicità di aspetti. Per tale ragione nel *Vocabulary Assessment* sono stati elaborati e realizzati soprattutto test che di volta in volta hanno guardato a una sola dimensione della competenza lessicale, o che hanno messo insieme una batteria di prove per cercare di ricavare informazioni sullo stato di conoscenze quantitative, qualitative e organizzative che un apprendente ha del lessico.

4.2.1 I test sull'ampiezza del lessico

La maggior parte dei test lessicali si propone di valutare l'ampiezza delle conoscenze lessicali per la centralità che la dimensione quantitativa assume nello sviluppo di una L2, dal momento che maggiore è il numero di parole che un apprendente conosce, migliori sono le sue competenze linguistico-comunicative (Meara 1996: 37). Non è ovviamente possibile misurare tutte le parole che un individuo conosce, per cui di fatto i test quantitativi si basano sulla selezione di un certo numero di parole di cui si valuta la conoscenza da parte dell'apprendente.

La selezione delle parole viene fatta principalmente sulla base della loro frequenza, per cui nei livelli iniziali possiamo inserire tra gli item soprattutto le parole più frequenti di una lingua, mentre nei livelli avanzati possono essere selezionate parole appartenenti anche ai lessici di uso tecnico-specialistico a seconda del target di ciascun test.

Rispetto alla lunghezza del test è evidente che la numerosità degli item dipende da vari fattori, tra cui i seguenti: tempo a disposizione per lo svolgimento del test, grado di rappresentatività del lessico che si vuole ottenere, formato del test, poiché una *checklist* richiede una minor quantità di tempo rispetto ad esempio a una scelta multipla.

Ma che cosa valutano esattamente i test di taglio quantitativo? Quando si valuta l'ampiezza delle conoscenze lessicali di fatto si mira a indagare la conoscenza del legame tra forma e significato di un'unità lessicale (*form-meaning link*), che rappresenta il costrutto minimo di qualsiasi test lessicale. In termini semplicistici, se le parole veicolano significati, è evidente che la conoscenza, anche parziale, della forma e del significato di una parola rappresenta il cuore delle conoscenze lessicali, la soglia minima perché si possa parlare di competenza lessicale. Tuttavia, definire in tal modo il costrutto dei test lessicali rischia di sminuire la capacità di un test di osservare il lessico di un apprendente. Valutare se un apprendente conosce il legame forma/significato di una parola non consente infatti di verificare se conosce anche altri aspetti, più di natura qualitativa, soprattutto nei casi in cui una parola non veicola un solo significato e non ha un unico uso nelle situazioni comunicative reali, così come non fornisce alcuna garanzia che possa e sappia usarla effettivamente in contesto, in ricezione e in produzione. Se, dunque, i test sull'ampiezza del lessico hanno trovato larghissima diffusione e applicazione in contesti anche molto diversi tra loro perché sono ritenuti test oggettivi, pratici, facili da somministrare e da valutare, adatti per valutare un ampio numero di parole, non è inutile tenere sempre presente anche i loro limiti. Kremmel & Schmitt (2016: 379) individuano infatti una serie di criticità, tra cui il fatto che la loro validità è a rischio poiché spesso chi li sostiene adotta delle strategie di indovinamento che rischiano di falsare i risultati e tali prove inoltre danno un quadro molto parziale delle conoscenze lessicali di un apprendente.

Proviamo dunque a vedere qualche esempio di prove focalizzate sull'ampiezza del lessico. Le liste di parole (*checklist*) che richiedono all'apprendente di indicare se conosce o meno una parola presente nella lista costituiscono forse la forma più elementare e pratica di valutazione del lessico, i cui limiti stanno da un lato nel fatto che si basano su autovalutazioni, dall'altro nel fatto che se non sono accompagnate da un task di riutilizzo di una parola non dicono molto su quali significati, che può assumere quella parola, sono effettivamente noti.

Anche le prove che richiedono di abbinare una parola a un altro elemento, come un'immagine, un'espressione equivalente, un sinonimo, una definizione, la traduzione nella L1, ecc. costituiscono test sull'ampiezza lessicale, che possono essere basati anche su un formato come la scelta multipla, e sono finalizzate a verificare la capacità di riconoscimento del significato di una parola, come nell'esempio seguente pensato per apprendenti di italiano L2 di madrelingua spagnola:

- (1) *cane* *a. ratòn* *b. oveja* *c. perro* *c. cerdo*

Anche in questo caso le strategie di indovinamento possono giocare un ruolo, così come accade ad esempio nei test di abbinamento parola/definizione come il *Vocabulary Size Test* – VST (Nation & Beglar 2007), che è ugualmente un test di riconoscimento del significato. In tutti questi test le parole vengono valutate in isolamento, per cui non garantiscono una capacità d'uso reale.

Anche le prove di riconoscimento della forma rientrano tra le prove quantitative, avendone gli stessi limiti. Esse sono focalizzate sulla capacità di individuare la forma corrispondente a un item che può essere nella L1 dell'apprendente, oppure in L2, come nell'esempio seguente tratto dal *Vocabulary Levels Test* – VLT (Nation 1983):

- (2) 1. *birth*
 2. *dust* _____ *game*
 3. *operation* _____ *winning*
 4. *row* _____ *being born*
 5. *sport*
 6. *victory*

Un altro tipo di prove di natura quantitativa è rappresentato dai test di recupero della forma o del significato di un'unità lessicale. Nel primo caso all'apprendente viene data una parola in L1, o la sua definizione, a partire dalla quale deve produrre l'equivalente in L2, oppure gli viene chiesto di completare una frase con la parola mancante, il che costituisce evidentemente un task più complesso rispetto a quelli di riconoscimento, che implica un grado maggiore di conoscenza di una parola per essere svolto. Nel secondo caso l'item viene presentato in L2 e l'apprendente deve darne una definizione o l'equivalente in L2 per dimostrare di saperne recuperare il significato.

Come hanno ben evidenziato Laufer & Goldstein (2004), esiste in realtà una gradazione di conoscenze del legame forma/significato, legata al fatto che quando affermiamo di conoscere una parola in realtà non esiste un'equivalenza perfetta rispetto alla stessa affermazione da parte di un altro apprendente. In particolare si ha una difficoltà crescente secondo il seguente schema: 1. riconoscimento passivo del significato di una forma; 2. riconoscimento attivo della forma di una parola; 3. recupero passivo del significato di una parola partendo ad esempio dalla sua definizione; 4. recupero attivo della forma di una parola partendo dal suo significato. Tale gradazione di difficoltà nei diversi task richiama il fatto che il lessico ricettivo è più ampio di quello produttivo, per cui possiamo presumere che vi sia un meccanismo implicazionale, che fa sì che se sono in grado di recuperare il significato di una parola lo posso anche riconoscere. In base a tali considerazioni e ai limiti dei test quantitativi cui abbiamo accennato, è doverosa una certa cautela nell'interpretazione dei risultati dei test.

4.2.2 I test sulla profondità delle conoscenze lessicali

Vediamo ora i test destinati a valutare la conoscenza qualitativa del lessico, con una precisazione: la dimensione della profondità delle conoscenze lessicali non viene intesa in maniera univoca da chi se ne occupa, poiché per alcuni viene interpretata come conoscenza di un certo numero di tratti di una parola, mentre per altri non si tratta di una conoscenza componenziale, ma globale, costituita dalla capacità di costruire e gestire una rete di parole organizzata, in cui sono le relazioni e le associazioni tra parole che consentono di dare profondità alle conoscenze lessicali. A ciò si aggiungono anche altri due modi di intendere la dimensione qualitativa della competenza lessicale, di cui il primo ha a che vedere con la capacità lessicale ricettiva e produttiva e il secondo invece con la velocità con cui accediamo al lessico, con cui riconosciamo o richiamiamo una parola quando leggiamo, ascoltiamo, scriviamo o parliamo.

Il costrutto della dimensione qualitativa è dunque molto ampio e difficile da rendere operativo in un solo test. Per tali ragioni sono stati proposti nel corso del tempo diversi approcci e test per valutare la qualità delle conoscenze lessicali.

Un primo approccio è quello delle scale di sviluppo, che identificano diversi gradi di conoscenza di una parola, sebbene questi sollevi numerosi nodi teorici: spesso tali scale hanno una valenza più didattica che acquisizionale, non è così immediata l'identificazione di tappe di apprendimento ben marcate e differenziate, ecc. Sul continuum si va da una competenza nulla, quando l'apprendente non conosce affatto una parola, alla padronanza ricettiva e produttiva, in tutti i suoi usi, di una parola. La *Vocabulary Knowledge Scale* (Wesche & Paribakht, 1996) è uno degli esempi più diffusi di tale tipo di test in contesto educativo, richiede all'apprendente di dichiarare quanto bene conosce una parola, ma anche di dimostrare che la conosce fornendo un sinonimo o la traduzione e producendo una frase facendo uso di quella parola.

Un secondo approccio è quello componenziale, che può valutare più aspetti in una batteria di prove o che può concentrarsi di volta in volta su un unico aspetto di ciò che significa conoscere una parola. Read (2000: 24) sottolinea come tale approccio trovi maggior utilità di applicazione nel contesto della ricerca lessicale, mentre abbia dei limiti, dettati in primis dal fatto che consente di valutare un numero piuttosto esiguo di parole, nell'utilizzo in contesto educativo. Concentrandosi su uno o pochi aspetti della conoscenza lessicale è evidente che si tratta di prove piuttosto limitate, che non restituiscono un'immagine ad ampio raggio del lessico noto a un apprendente.

Sempre nell'ambito della valutazione della profondità delle conoscenze lessicali segnaliamo i test che propongono le associazioni lessicali. Il *Word Associates Format test* di Read (2000) richiede all'apprendente di associare a una parola input quelle opzioni di risposta che hanno con la parola target una relazione paradigmatica (ad esempio un sinonimo), sintagmatica (frequenza di co-occorrenza) o analitica (la risposta rappresenta un tratto della parola target) come nell'esempio (3) sono rispettivamente le risposte *accordo*, *firma*, *formale*:

- (3) *contratto*
formale *accordo* *avviso* *firma* *confidenziale*

Anche i test sulla capacità di riconoscere le parti che formano una parola rappresentano un esempio di test lessicale sulla profondità delle conoscenze. Nel caso del *Test for*

English Derivatives – TED (Schmitt & Zimmerman 2002) l'apprendente deve completare delle frasi con la forma corretta della parola target come nell'esempio (4):

(4) *philosophy*

<i>Noun</i>	<i>She explained her _____ to me.</i>
<i>Verb</i>	<i>She was known to _____ about her life.</i>
<i>Adjective</i>	<i>She was known as a _____ person.</i>
<i>Adverb</i>	<i>She discussed her life _____ .</i>

Abbiamo già accennato al fatto che la conoscenza degli aspetti collocazionali di una parola costituisce uno degli elementi che concorrono a definire la conoscenza qualitativa del lessico, per cui anche su tale tratto sono stati proposti dei test, come ad esempio il test COLLEX (Gyllstad 2007) o il test CONTRIX (Revier 2009). I primi test sulle collocazioni prevedevano un task di traduzione o un cloze test, mentre oggi si preferiscono formati come gli abbinamenti tra parole che sono parte di una collocazione, come nell'esempio (5):

(5) *pazienza*

- a. dare*
- b. mandare*
- c. prendere*
- d. portare*

Ci pare evidente che i test che abbiamo qui segnalato assumano come oggetto della valutazione tratti della competenza molto eterogenei, per quanto tutti intimamente connessi alla competenza lessicale nel suo complesso.

4.2.3 I test sull'accessibilità e l'organizzazione

Concludiamo questo excursus sui test lessicali presentando alcuni test finalizzati alla valutazione della capacità di accesso al lessico e al grado di organizzazione del lessico di un apprendente. È evidente come una maggior velocità nell'accedere al lessico, sia per riconoscere una forma o un significato, sia per recuperarli, consenta di usare la lingua in modo più fluente e dipenda dal livello di competenza.

Le nuove tecnologie consentono di misurare con una certa precisione la velocità di accesso e di processamento di una parola o i tempi di reazione per rispondere a uno stimolo, ma la loro applicazione è ancora lontana dai contesti educativi e si limita ai contesti di ricerca lessicale. In tali contesti sono stati proposti test in cui il task è piuttosto lontano da compiti linguistici reali, come quando si richiede al soggetto di indicare in modo rapido se una parola esiste o meno, oppure di abbinare una parola al suo significato scelto in un set di quattro opzioni, o ancora quando viene misurato il tempo di reazione e l'accuratezza della denominazione di un apprendente chiamato a indicare il nome di ciò che vede in un'immagine. Tuttavia, è possibile ricorrere a task più vicini alle abilità comunicative, ad esempio misurando il tempo necessario all'apprendente per richiamare una parola da usare in un contesto o riconoscendola in un contesto dato.

Sotto questo profilo sono altresì interessanti i test sull'organizzazione delle conoscenze lessicali, che non prendono in considerazione singole unità lessicali, ma la

loro rete di rapporti, la natura e l'intensità di tali relazioni, che contribuiscono al complesso delle conoscenze e delle competenze lessicali. Oltre ai test sulle associazioni di parole di cui abbiamo già discusso, ci sono state proposte di utilizzare la teoria dei grafi per formalizzare la metafora del network per descrivere i legami del lessico mentale (Wilks & Meara 2007). Anche in questo caso si tratta di test difficilmente utilizzabili al di fuori del contesto della ricerca lessicale.

4.2.4 *Valutare il lessico tramite le abilità linguistiche*

Un ultimo cenno merita la valutazione del lessico non in prove specifiche come quelle che abbiamo passato sinteticamente in rassegna, bensì attraverso le abilità, ovvero ascoltare, leggere, parlare, scrivere. Mentre svolgiamo un'attività linguistica più ampia facciamo ricorso a conoscenze e competenze lessicali che, dunque, possono essere in qualche modo osservate e valutate nell'uso linguistico.

Per quanto concerne le abilità ricettive, che possono essere osservate solo in modo indiretto, ciò che possiamo valutare è la capacità di comprendere una parola all'interno di un contesto, in un testo letto o ascoltato. I test di comprensione sono, sotto il profilo lessicale, prove comprensive e dipendenti dal contesto. In letteratura non mancano lavori che hanno evidenziato lo stretto legame tra comprensione di un testo e componente lessicale (Bonk 2000; Buck 2001; Laufer & Aviad-Livitzky 2017; Nassaji 2004; Stæhr 2009; Wei 2020). Tra l'altro nella selezione del testo input pesano naturalmente anche le caratteristiche lessicali del testo, che devono essere ponderate per proporre un testo adeguato al livello di competenza di chi si sottopone al test.

Nella comprensione dell'ascolto, che differisce notevolmente dalla comprensione della lettura per una serie di fattori legati al tempo, alla memoria di lavoro, al contesto, al rumore, ecc., il lessico rappresenta un predittore importante della capacità di comprensione orale (Matthews & Cheng 2015: 9). Alcune prove di ascolto, soprattutto nei livelli di competenza iniziali, propongono una scelta multipla per verificare che l'apprendente abbia compreso un passaggio del testo, giocano molto sulla comprensione di unità lessicali o di espressioni presenti nel testo e nelle opzioni di risposta, come accade ad esempio nei test di comprensione orale di stampo strutturalista. Anche il dettato cloze e i test di completamento di una frase chiamano in causa la competenza lessicale e le conoscenze relative a una parola, tra cui la sua forma orale e quella scritta.

Nella comprensione della lettura, processo complesso e diversificato su cui non abbiamo qui il tempo di riflettere in modo approfondito, la capacità di riconoscere le parole e l'automaticità con cui ciò avviene sono componenti essenziali di una lettura fluente (Alderson 2000: 122). Tra i formati più diffusi per valutare la comprensione della lettura c'è la scelta multipla, che dipende in larga misura dalla conoscenza lessicale delle parole presenti sia nel testo input che nelle opzioni di risposta. Allo stesso modo i cloze test e i test di completamento rappresentano prove che, oltre a valutare la comprensione generale di un testo, così come sono stati inizialmente ideati i cloze test, consentono di osservare anche la componente lessicale, come avviene ad esempio in molti esami di certificazione di italiano L2. Sempre per osservare il lessico a partire dalla lettura di un testo è possibile richiedere anche di individuare un sinonimo di una parola nel testo, o di fornirlo.

Per quanto concerne le abilità produttive, Read (2013: 5) definisce tali prove come test d'uso, in cui la capacità di usare le parole è rappresentata in modo molto più vicino a ciò

che succede nella comunicazione reale rispetto ai test lessicali di recupero. Anche in questo caso, nella prospettiva lessicale, si tratta di test comprensivi, dipendenti dal contesto e di cui è difficile predire con esattezza quali saranno le scelte lessicali dell'apprendente, che possono essere solo indirizzate dal task proposto e dalla selezione del topic su cui svolgere la produzione.

Nelle prove di produzione il lessico è parte integrante di un costrutto ben più ampio rispetto a quello dei test focalizzati sul lessico e viene valutato secondo due prospettive principali: l'applicazione di misure statistico-lessicali e l'uso di scale di valutazione ad uso dell'insegnante o del valutatore. Le prime hanno come riferimento le unità lessicali presenti nel testo, di cui valutano la densità, ricchezza, la sofisticatezza lessicale, ecc. e trovano maggior applicazione nell'ambito della ricerca lessicale. Le scale per la valutazione invece possono essere proficuamente usate sia in contesto educativo che certificatorio.

La produzione orale, che ha sotto il profilo ontogenetico e filogenetico, ma anche didattico, una centralità indiscutibile, è un oggetto complesso da valutare, non solo perché più volatile rispetto allo scritto, ma anche perché in essa viene coinvolto anche l'ascolto dell'interlocutore e perché molti sono i fattori che influenzano il giudizio di chi valuta una prova orale. Alcuni studi hanno messo in evidenza come il lessico determini il livello di competenza in produzione più di altre dimensioni linguistiche (De Jong et al. 2012; Koizumi & In'nami 2013). Indipendentemente dalla natura dialogica o monologica di una prova di produzione, il lessico viene abitualmente valutato in base alla sua ampiezza, ma anche alla sua profondità intesa come precisione lessicale, e fa parte di un costrutto in cui rientrano anche la morfosintassi, la pronuncia, la fluenza. Lo stesso vale per le prove di produzione scritta.

A seconda della natura delle scale di valutazione, olistiche o analitiche, il lessico può essere inserito tra i criteri di valutazione sia in forma autonoma sia in modalità congiunta con altre dimensioni della lingua. La scelta di considerare il lessico come costrutto autonomo o come parte integrante del costrutto dipende essenzialmente dal modello di competenza che viene adottato da chi progetta il test. È evidente che renderlo un criterio autonomo non consente solo di dargli maggior visibilità, ma soprattutto di dargli un maggior peso, al netto delle variazioni che si possono stabilire nel valutare il rilievo della componente lessicale tra un livello e l'altro.

5. Conclusioni

Come abbiamo avuto modo di vedere, seppur nei limiti della sintesi del presente lavoro, la valutazione del lessico è una costante del LTA, anche se con approcci e metodi diversi a seconda del quadro teorico di riferimento. Ad oggi, restano aperte numerose questioni fondamentali: la scelta dell'unità di misura, la definizione del costrutto, la selezione delle parole da valutare, le modalità più opportune per elicitarle le conoscenze degli apprendenti, la validazione dei test lessicali. A ciò aggiungiamo il difficile equilibrio tra test lessicale e test più ampio di cui però valutiamo il lessico, la questione della multidimensionalità della competenza lessicale e le possibilità di una valutazione che si basi su una batteria di prove che consentano di scattare una fotografia da più punti di vista di quello che è lo stato delle competenze lessicali in L2 di un apprendente.

L'ampiezza e la numerosità di tali questioni spingono a sottolineare quanto sia importante un percorso ulteriore di riflessione e di ricerca per consentire di valutare la

competenza lessicale nei modi più opportuni, soprattutto nell'ambito dell'italiano L2, in cui non esiste allo stato attuale una solida tradizione di *Vocabulary Assessment* come quella di ambito anglofono.

Bibliografia

- Aitchinson, Jean. 2003. *Words in the mind*. Oxford: Blackwell.
- Alderson J., Charles. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardel, Camilla & Lindqvist, Christina & Laufer, Batia (a cura di). 2013. *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. Eurosla Monograph Series 2. <http://www.eurosla.org/monographs/EM02/TOC.pdf>.
- Bonk, William. 2000. Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening* 14. 14–31.
- Buck, Gary 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daller, Henry & Milton, James & Treffers-Daller, Janine (a cura di). 2007. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Alan. 2008. Che cosa ci dicono i test lessicali riguardo alla padronanza linguistica?. In Barni, Monica & Troncarelli, Donatella & Bagna, Carla (a cura di). *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, 99–110. Milano: Franco Angeli.
- de Jong, Nivja & Steinel, Margarita & Florijin, Arjen & Schoonen, Rob & Hulstijn, Jan. 2012. Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 34(1). 5–34.
- De Mauro, Tullio. 1999. *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. Torino: UTET.
- Gallina, Francesca. 2019. Valutare le parole: la dimensione lessicale nelle certificazioni di italiano L2. In Aldinucci, Benedetta & Carbonara, Valentina & Caruso, Giuseppe & La Grassa, Matteo & Nadal, Celia & Salvatore Eugenio, *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, 539–549. Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Gyllstad, Henrik. 2007. *Testing English collocations*. Lund: Lund University. (Tesi di dottorato.)
- Henriksen, Birgit. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies on Second Language Acquisition* 21(2). 303–317.
- Koizumi, Rie & In'nami, Yo. 2013. Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching & Research* 4(5). 900–913.
- Kremmel, Benjamin. 2016. Word Families and Frequency Bands in Vocabulary Tests: Challenging Conventions. *TESOL Quarterly* 50(4). 976–987.
- Kremmel, Benjamin & Schmitt, Norbert. 2016. Interpreting Vocabulary Test Scores: What do Various Item Formats Tell Us About Learner's Ability to Employ Words?. *Language Assessment Quarterly* 13(4). 377–392.
- Laufer, Batia & Aviad-Livitzky, Tami. 2017. What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition?. *The Modern Language Journal* 101(4). 729–741.
- Laufer, Batia & Goldstein, Zahava. 2004. Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning* 54(3). 399–436.

- Meara, Paul. 1996. The dimensions of lexical competence. In Brown, Gillian & Malmkjaer, Kirsten & Williams John (a cura di), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, Paul & Miralpeix, Imma. 2017. *Tools for researching vocabulary*. Bristol: Multilingual Matters.
- Matthews, Joshua & Cheng, Junyu. 2015. Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System* 52. 1–13.
- Milton, James. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miralpeix, Imma. 2020. L1 and L2 Vocabulary Size and Growth, in Webb, Stuart (a cura di), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, 189–206. London-New York: Routledge.
- Nassaji, Hossein. 2004. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review* 61(1). 107–134.
- Nation, Paul. 1983. Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5. 12–25.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul & Beglar, David. 2007. A vocabulary size test. *The language teacher* 31(7). 9–13.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John. 2012. Second language vocabulary assessment. *Language Teaching* 46(1). 41–52.
- Read, John. 2013. Assessment of Vocabulary. In Chapelle, Carol (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 251–257. Oxford: Blackwell Publishing.
- Revier, Robert Lee. 2009. Evaluating a new test of whole English collocations. In Barfield, Andy & Gyllstad, Henrik (a cura di), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, 125–138. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Spolky, Bernard. 2017. History of language testing. In Shohamy Elana & Iair, G. Or & May, Stephen (a cura di), *Language Testing and Assessment*, 375–384. Cham: Springer.
- Schmitt, Nobert. 2010. *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, Norbert & Zimmerman, Cheryl Boyd. 2002. Derivative Word Forms: What Do Learners Know?. *TESOL Quarterly* 36(2). 145–171.
- Stæhr, Lars Stenius. 2009. Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal* 36(2). 139–152.
- Vermeer, Anne. 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of output. *Applied Psycholinguistics* 22. 217–234.
- Wei, Xuerong. 2020. How does Vocabulary Knowledge Relate to Reading Comprehension?. In Dovigovic, Marina & Agustín-Llach, Maria Pilar (a cura di). *Vocabulary in Curriculum Planning. Needs, Strategies and Tools*, 57–74. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Wesche, Marjorie & Paribakht, Sima. 1996. Assessing second language vocabulary knowledge: breadth vs depth. *Canadian Modern Language Review* 53. 13–39.
- Wilks, Clarissa & Meara, Paul. 2007. Implementing graph theory approaches to the exploration of density and structure in L1 and L2 word association networks. In Daller,

Harry & Milton, James & Treffers-Daller, Jeanine (a cura di). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 167–181. Cambridge: Cambridge University Press.

CLUB Working Papers in Linguistics

A cura di Emanuele Miola e Rosa Pugliese

Volume 5, 2021

ISBN: 9788854970649

Contributi di

Mario Ambel

Cecilia Andorno

Anna Boario

Massimo Cerruti

Francesca Gallina

Lucia Mason

Giulia Minori

Emanuele Miola

Diego Pescarini

Angelica Ronconi

Alberto A. Sobrero

Laura Tramutoli

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA